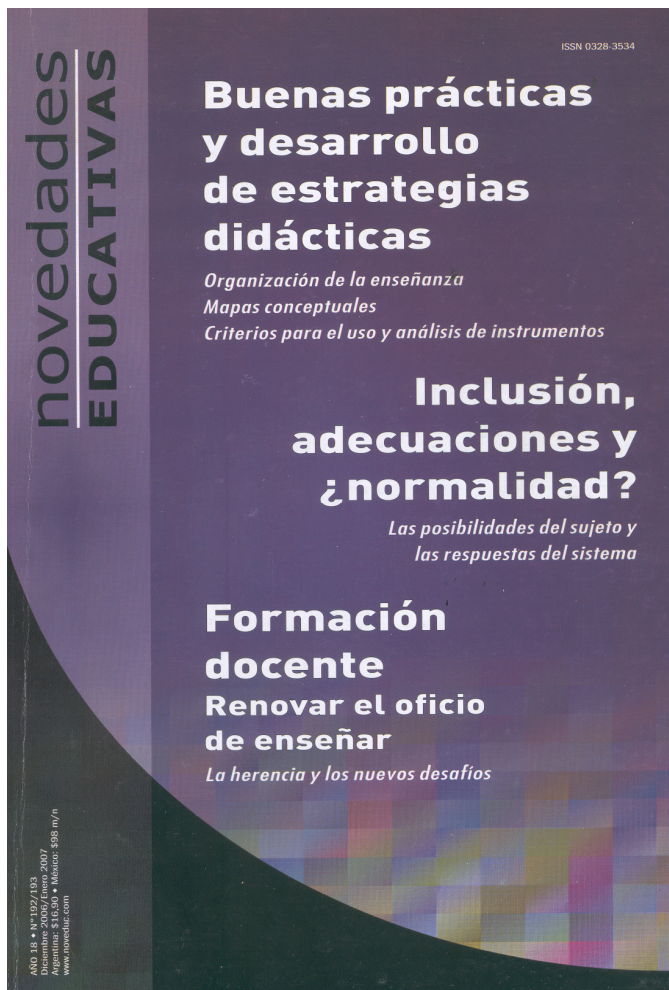


Buenas prácticas y desarrollo de estrategias didácticas

REVISTA NOVEDADES EDUCATIVAS



**Centro de Publicaciones
Educativas y Material
Didáctico S.R.L.**

**Buenos Aires
(Argentina)**

**Año 18 – Nº 192/193
Diciembre 2006/
Enero 2007**

**Este material es de uso
exclusivamente
didáctico.**

Inclusión en la clase: deudas y desafíos

Claudia Turri

En un contexto caracterizado por fenómenos de inclusión y exclusión social y educativa, se presente un panorama sobre las respuestas del sistema educativo a las diferentes características y necesidades de los alumnos, a través de un recorrido desde el nivel inicial hasta el nivel superior no universitario.

Si se considera a la inclusión como la oposición a cualquier forma de segregación a separación de los sujetos, resulta relevante preguntarse acerca de la eficiencia de las respuestas del sistema educativo para garantizar que este principio sea una realidad. Cuando aplicamos este concepto para comprender cómo se atiende la diversidad en el aula, es habitual advertir la posición que considera las dificultades en la escuela como consecuencia del déficit del alumna; por el contrario, es menos común que las instituciones se pregunten por qué fracasan a la hora de educar a determinados alumnos.

Estos datos de la realidad llevan a revisar la forma de organizar las instituciones educativas y las formas de enseñar en el aula, para dar la misma calidad de educación que reciben los niños que no tienen desventajas a los niños discapacitados, a los niños de la calle, a los niños de minorías étnicas y a los niños de zonas desfavorecidas o marginales.

Desde esta perspectiva, la escuela inclusiva se propone recibir a todos los niños y jóvenes, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas, étnicas u otras. Ello implica enfrentar el reto de desarrollar una pedagogía capaz de educar con éxito a todos los niños y jóvenes, teniendo en cuenta sus diferentes características y necesidades.

Tal como plantea Arnaiz Sánchez (2003), un grupo muy importante de alumnos fracasa en el sistema educativo porque lo que allí acontece no tiene sentido para ellos, son alumnos que se encuentran en los márgenes de las escuelas, luchan con contenidos académicos que les resulta difícil adquirir, su comportamiento social es cuestionado porque sus contextos de referencia son desordenados o arriesgados, y desafían al docente al límite de sus habilidades y compromiso con la tarea. "La gravedad de la situación es tal en algunos contextos, que estos alumnos son 'castigados', discriminados doblemente: primero por la desventaja que sufren debido a su condición social, manera de ser..., y después por las prácticas de marginación a que son sometidos en el marco escolar" (Arnaiz Sánchez, 2003).

En el mismo sentido, Blanco (1999) sostiene que el objetivo fundamental de la educación inclusiva es "incluir a los excluidos y alcanzar a los inalcanzables". A través del respeto y la valoración de las diferencias, la escuela ofrece la posibilidad de conocer y convivir con personas que tienen dificultades, situaciones y modos de vida distintos, de manera de establecer lazos de cooperación y solidaridad que enriquezcan a todos.

Dentro de este encuadre, se presenta un planteo crítico acerca de una serie de dispositivos implementados por el sistema educativo para garantizar las mismas oportunidades de educación a todos los alumnos, pero que, depende de como sean empleados, pueden llegar a reproducir las pautas de desigualdad existentes, acentuando en muchos casos la brecha entre los grupos más y menos favorecidos.

Un recorrido por la estructura del sistema educativo

A modo de ejemplo y por el conocimiento de la jurisdicción, describiremos la estructura del sistema educativo de gestión oficial de la ciudad de Buenos Aires para comprender los mecanismos que se ponen en marcha para lograr la inclusión de todos los alumnos en dicho sistema.

Los niveles inicial, primario y medio cuentan con el apoyo externo de equipos interdisciplinarios itinerantes (equipos de salud y orientación educativa) para el abordaje institucional de las problemáticas vinculadas con el aprendizaje o la convivencia que podrían poner en riesgo la inclusión de los alumnos en la escolaridad común. Simultáneamente, en el nivel *áulico o individual*, en los jardines de infantes y las escuelas primarias, intervienen diversas instancias que dependen del área de educación especial, que desarrollaremos a continuación.

• Nivel inicial

Hace muchos años que el nivel inicial se caracteriza por su apertura hacia la **integración** de niños con necesidades educativas especiales. Para alcanzar tal fin, los jardines trabajan conjuntamente con las escuelas de educación especial que atienden discapacidades mentales, motrices y sensoriales. De estas dependen las maestras integradoras que asisten una vez por semana o quincenalmente a las salas para hacer el seguimiento de los alumnos "integrados" y orientar a sus maestras. En el caso de los niños con discapacidad motriz, el área de educación especial designa una maestra celadora de discapacitado motor que concurre diariamente para asistir al niño en sus desplazamientos.

Otra figura muy común en los jardines de infantes es la **permanencia**, como una vía de excepción para que los niños que necesitan más tiempo para adquirir los aprendizajes propios del nivel tengan la posibilidad de continuar su escolaridad hasta los siete años.

Cuando las dificultades que detectan las instituciones son de orden emocional, se suele recurrir a la **reducción horaria**, que consiste en disminuir el tiempo de asistencia a clase.

• Nivel primario

En el nivel primario, en cambio, para la atención de las dificultades de aprendizaje, la educación especial aparece bajo la figura de **recuperación** en sus diferentes modalidades: la pareja pedagógica esta conformada por la maestra de grado y una maestra recuperadora que trabajan en forma cooperativa en el aula; la maestra de apoyo psicopedagógico es una docente que depende del área de educación especial y trabaja en forma individualizada fuera del aula, implementando adaptaciones curriculares; el grado de recuperación agrupa a seis o siete niños en una escuela común, pero la matrícula

depende de educación especial. Cuando estos dispositivos no dan resultado se realiza el pase del alumno a una escuela de recuperación o una escuela especial de discapacidad mental, camino que pocas veces tiene retorno a la escolaridad común.

Para asistir a los niños con trastornos emocionales serios, en la escuela común existen dos figuras que dependen de especial: la **maestra de apoyo psicológico** (MAP) y el **maestro psicólogo orientador** (MOP). La primera es una maestra recuperadora del mismo distrito escolar, que presta servicios dos veces por semana donde la supervisión de educación especial la designe a pedido del supervisor escolar de dicho distrito, para la asistencia del niño que lo requiera; el segundo es un psicólogo que depende de los CENTES (Centros Educativos para Trastornos Emocionales Severos), quien concurre una vez por semana para orientar a la institución.

Otra figura que encontramos en la escuela primaria es **maestro + maestro**, dependiente del programa "Zonas de acción prioritaria" (ZAP), que se centra en la atención educativa de poblaciones socialmente vulnerables y desarrolla su tarea en 50 escuelas (en su mayoría en la zona sur de la ciudad); consiste en la contratación de un maestro mas para acompañar la tarea del maestro de grado. En los últimos años, también se han creado en algunas escuelas gradas de aceleración para atender las necesidades educativas de niños que por diferentes causas (falta de escolaridad previa, renitencia, inmigración, etc.) tienen mas edad que sus compañeros de grado, por ejemplo un alumno de lo años en primer grado. Si a los 14 años aun no han finalizado la escuela común, en general pasan a escuelas de adolescentes y adultos.

Todos estos dispositivos desaparecen en el **nivel medio**, pero estas instituciones cuentan con cargos de asesares pedagógicas y profesores tutores para el acompañamiento y orientación de los alumnos que presenten dificultades en el aprendizaje y/o comportamiento.

- **Nivel superior no universitario**

Por su parte, en los últimos años, el nivel superior no universitario ha elaborado proyectos de orientación y acompañamiento academizó para los estudiantes, bajo la modalidad de **tutorías**.

Para comprender el abordaje que realiza el sistema educativo de las diferentes necesidades educativas, vamos a desarrollar el concepto de necesidades educativas especiales (NEE). Las NEE implican que cualquier alumna que encuentre barreras para progresar en relación con los aprendizajes escolares reciba la ayuda y los recursos especiales que necesite en el contexto educativo donde se encuentra. El carácter especial de la ayuda que hay que poner en marcha para atender a estas necesidades individuales de los alumnos, no depende solo del origen de las diferencias de estos (historia personal, experiencial o educativa), también esta estrechamente relacionado con el tipo de respuesta educativa que se les ofrece (Blanco, 1999).

De este modo, si bien muchas de estas necesidades pueden ser atendidas a través de una serie de intervenciones del docente -dar mas tiempo a los alumnos para el aprendizaje de determinados contenidos, emplear otras estrategias y materiales, diseñar actividades

complementarias-, en algunos casos se ponen en marcha una serie de ayudas y recursos a cargo de agentes externos a la institución.

Tal como presentáramos, a la acción del maestro común en la escuela se suman: equipos interdisciplinarios, maestros recuperadores, maestros integradores, maestros ZAP, en algunos casos profesionales de los efectores de salud, pero si esta ayuda no resulta es el niño el que tiene que irse a la escuela especial.

Si analizamos la organización de los diversos dispositivos podemos advertir que el nivel inicial es el que esta mas abierto al acceso y la permanencia de la mayoría de los niños, pero no todos estos acceden a la escuela primaria común, ya que hay desvíos que llevan a la escuela especial.

Aunque las modalidades de apoyo se concentran en el nivel primario, éste no retiene a toda su matrícula y muchos niños son derivados a circuitos paralelos, acentuando las situaciones desventaja con las que estos niños llegan a la escuela.

Cabe destacar que en el nivel primario son pocos los alumnos con discapacidad mental que finalizan su escolaridad en las escuelas de gestión oficial. Generalmente, cuando estos niños terminan el nivel inicial pasan a una escuela de educación especial o a un colegio de gestión privada, y son muy pocos los que ingresan o finalizan la secundaria oficial.

Gran parte de los alumnos que egresan de las escuelas de recuperación no continúan sus estudios, algunos se inscriben en escuelas de formación laboral (plomaría, electricidad, etc.) o en el ciclo básico ocupacional (CBO) (jardinería, marroquinería, cocina); en el mejor de los casos acceden a los centros educativos de nivel secundario (CENS) que dependen del área de educación del adulto y del adolescente. Ante esta situación, nos preguntamos a través de que mecanismos se garantizará la educación secundaria obligatoria que propone la Ley de Educación Nacional. Inquietud que dejamos planteada para el debate actual sobre la nueva legislación.

Deudas y desafíos

En síntesis, retomando las posibilidades de inclusión que brinda el sistema educativo, podríamos pensar que la lógica que lo rige organiza a la educación especial como un circuito paralelo, dedicado a la atención de alumnos con discapacidades o desventajas para adaptarse a la normalidad. Esto se refleja claramente en los conceptos de "integración" y "recuperación", que se sustentan en la concepción de reintegrar o adaptar a alguien a la vida "normal" de la escuela y de la comunidad de la que había sido excluido, cuando el objetivo de la inclusión plena consistiría en no dejar a nadie fuera de la vida escolar (Stainback & Stainback, 1999). He aquí una deuda con muchos niños que "salieron" del sistema.

Ahora bien, el desafío de las escuelas inclusivas consistiría en construir un sistema que **incluya y este estructurado** para identificar y satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos, ya que predomina en las escuelas y aulas tradicionales una estructura destinada a satisfacer las

necesidades "normales", donde los alumnos deben ajustarse a lo que fue diseñado para la mayoría. Difícilmente esto pueda lograrse con una estructura conformada por circuitos paralelos.

Al respecto, dice Gimeno Sacristán (1995), sobre la estructura del sistema educativo, que, dado que la enseñanza se desarrolla en situaciones colectivas, con una secuencia prolongada que obliga a la interdependencia de los contenidos que imparte, impone a los sujetos cierta "normalización" en el tratamiento de los mismos, ante los que chocaran inevitablemente las singularidades personales.

Ante la encrucijada en la que se encuentra actualmente la sociedad, nos preguntamos con preocupación que dirección tomara el sistema educativo: ¿la inclusión o la exclusión?, ya que la escuela no es ajena a las desigualdades sociales, económicas, culturales que producen situaciones de exclusión de los grupos más vulnerables; de ahí la necesidad de la toma de conciencia de su papel en la legitimación o no de estas desigualdades, y de la decisión política de una reforma de la estructura del sistema que garantice una educación de calidad que sea capaz de dar una respuesta adecuada a la diversidad.